

GÜNTER KISLAT UND KARLHEINZ OTTO

BESONDERHEITEN DER SUBJEKT-OBJEKT-DIALEKTIK IM FRÜHEN SCHULALTER

Soll das Resultat pädagogischen Bemühens in der Entwicklung von Persönlichkeiten bestehen, die dem Bildungs- und Erziehungsideal unserer sozialistischen Gesellschaft entsprechen, dann ist das nur möglich, wenn die Kinder nicht einseitig Objekt von Anforderungen aus ihrer Umwelt sind, sondern wenn sie aktive Mitgestalter des gesamten Lebens in Schule, Hort und Pionierorganisation, wenn sie immer mehr zum verantwortungsbewußten Subjekt ihrer gesellschaftlichen Beziehungen und ihrer Tätigkeiten werden (vgk. Ananjew 1984, S. 150; M.Honecker 1983). Um die Lösung dieser Problematik haben sich die marxistische Psychologie und Pädagogik seit langem intensiv bemüht (vgl. u.a. Rubinstein 1962; Leontjew 1964, 1979; Hausten 1973; Galperin 1980; Kossakowski 1980). Einige Grundthesen seien zunächst vorangestellt, bevor wir in einem zweiten und dritten Abschnitt versuchen, die spezifischen Erscheinungs- und Wirkungsweisen der Subjekt-Objekt-Dialektik im frühen Schulalter zu kennzeichnen (vgl. auch Kislat/Otto 1986).

1./ Die Tätigkeit - das Begegnungsfeld zwischen Subjekt und Objekt
Auch Kinder stehen in der Tätigkeit bereits als Subjekte handelnd, erkennend, bewertend und kommunizierend in reproduktiver und produktiver Wechslbeziehung mit ihrer gegenständlich-sachlichen, geistigen und sozialen Umwelt. Dadurch eignen sie sich einerseits die vergegenständlichten gesellschaftlichen Erfahrungen an (Subjektivierung) und wirken sie andererseits auf vielfältige Weise verändernd auf ihre Lebensbedingungen ein (Objektivierung).

Die Tätigkeit stellt also das Begegnungsfeld zwischen dem Kind als Subjekt und den Objekten seiner Umwelt dar, wobei beide Seiten, Subjekt und Objekt, wechselseitig ineinander übergehen.

Psychische Entwicklung beinhaltet den Prozeß der Neu- und Umbildung von individuellen Voraussetzungen für die Selbstregulierung der Subjekt-Objekt-Beziehungen. Dabei ist die subjektive Bewältigung von objektiven Anforderungen in der Tätigkeit der entscheidende Vorgang. In ihm kann man das innere Bewegungsgesetz der psychischen Genese sehen. Die Tätigkeit muß deshalb als das Medium für die psychische Entwicklung angesehen werden.

Betont sei jedoch folgendes: obgleich die Tätigkeit von zentraler Bedeutung für die psychische Ontogenese des Individuums ist, stellt sie dennoch "nur" das Medium der Entwicklung dar, nicht deren Ziel. Das gesellschaftlich determinierte und vom Subjekt zu realisierende Ziel besteht darin, daß die Kinder immer bessere subjektive Voraussetzungen zur Bewältigung der steigenden objektiven Anforderungen erwerben und damit als tätige Subjekte ihre Wechselbeziehungen zur Umwelt immer eigenständiger und kooperativer, bewußter und schöpferischer gestalten.

Die psychische Entwicklung verwirklicht sich stets im Spannungsfeld der Dialektik von Subjekt und Objekt. Diese Dialektik besitzt bei jedem Kind und bei den Kindern des jüngeren Schulalters insgesamt ihre Besonderheiten. Die Spezifik dieser Dialektik herauszufinden, das ist eine ständige Herausforderung an die Entwicklungs-psychologie sowie an den Lehrer und Erzieher. Was dies konkret für die Entwicklung der Kinder im frühen Schulalter bedeutet, das soll in Ansätzen näher gekennzeichnet werden, und zwar zunächst bezogen auf die mehr objektive Seite der Subjekt-Objekt-Dialektik.

2./ Neue Lebens- und Tätigkeitsbedingungen

Die für das frühe Schulalter spezifische Subjekt-Objekt-Dialektik wird entscheidend durch die objektiv neue gesellschaftliche Position der Kinder bestimmt. Ihre neue gesellschaftliche Stellung, nämlich Schüler zu sein, ist mit vielfältigen Anforderungen verbunden, durch deren Bewältigung sie auch zu einer neuen Subjektrolle geführt werden.

Mit der neuen gesellschaftlichen Position als Schüler verändern sich die Lebenssituation und die Lebensweise der Kinder gravierend. Es kommt

in relativ kurzer Zeit zum Abbau des alten und zum Aufbau eines neuen Tages- und Wochenrhythmus, der vor allem dadurch gekennzeichnet ist, daß er im Vergleich zum Vorschulalter eine viel stärkere Verbindlichkeit sowie eine qualitativ neue Differenzierung aufweist, und zwar in Lerntätigkeit, in Spiel, in arbeitsähnliche Tätigkeiten, in gesellschaftlich-nützliche und - in gewisser Hinsicht - auch politische Tätigkeiten.

Objektiv und ebenfalls im Erleben der Kinder kommt es zu einer prinzipiellen und markanten Trennung in zwei Kategorien von Tätigkeiten, in obligatorische und in freiwillige Tätigkeiten. Das hat eine spezifische Art der Dialektik von Rechten und Pflichten, von Unterordnung und Mitbestimmung, von Eigenständigkeit und Unselbstständigkeit, von Selbstregulation und pädagogischer Regulierung usw. zur Folge.

In den Vordergrund treten die neuen Pflichten, darunter vor allem erstens die gesetzliche Lernpflicht sowie zweitens die Einhaltung neuer, für das Leben und Lernen in der Schule erforderlicher und verbindlicher Verhaltensnormen usw.

Die obligatorische Lerntätigkeit wird zur eigenständigen und dominierenden Tätigkeit und damit zum Hauptmedium der Entwicklung der Kinder im frühen Schulalter. Dadurch erfahren auch die Inhalte und Qualitäten aller anderen Tätigkeiten gegenüber der Vorschulzeit und im Verlaufe des jüngeren Schulalters selbst wesentliche Veränderungen, so daß sich ein insgesamt neues Tätigkeitssystem herausbildet, das durch neuartige Wechselbeziehungen zwischen den Kindern sowie zwischen ihnen als handelnden Subjekten und den Objekten ihrer Umwelt gekennzeichnet ist.

In diesem Zusammenhang werden die Schüler zugleich mit einem System für sie größtenteils neuer und verbindlicher sozialer Verhaltensnormen konfrontiert, deren Kennenlernen, Verstehen, Verarbeiten und Beachten in der eigenständigen Handlungssteuerung in vieler Hinsicht hohe Anforderungen an sie stellt, zumal diese Normen einigen elementaren kindlichen Bedürfnissen wie dem Bedürfnis nach spontaner sprachlicher Äußerung, dem Bewegungsbedürfnis u.a. entgegenstehen können.

Aus dem obligatorischen Charakter dieser Tätigkeiten ergibt sich drittens als weitere wichtige neue objektive Determinante für das Erleben der Schulkinder, daß ihre Lerntätigkeit und ihr Verhalten gesetzlich geregelten Bewertungen unterzogen werden. Das kommt einerseits den Wünschen

besonders der Schüler im frühen Schulalter entgegen. Sie möchten wissen, wie ihnen ihre Leistungen gelungen sind und wie ihr Lehrer sie einschätzt. Andererseits kann dies aber auch, besonders bei sensiblen Kindern, vorübergehend zu einer gewissen Verunsicherung führen, zumal die meisten Bewertungen öffentlich, das heißt in Anwesenheit der Mitschüler und mit Kenntnissgabe an die Eltern vollzogen werden. Demnach bilden die systematischen Bewertungen, sofern das Subjekt sie akzeptieren will und kann, eine wichtige Bedingung für die Entwicklung von Fähigkeiten und Wertsystemen zur Selbsterkenntnis und Selbstkontrolle.

Die neue gesellschaftliche Position als Schüler bringt jedoch, was oft nicht genügend beachtet wird, neben den unabdingbaren Pflichten zugleich eine Reihe von Rechten für das Kind mit sich. Sie bestehen beispielsweise in dem Anspruch, daß seine Schülerrolle respektiert wird, daß ihm ein angemessener Arbeitsplatz und ungestörte Zeit zum Lernen zur Verfügung steht, daß ihm beim Bewältigen der Anforderungen in der Lern-tätigkeit sowie beim Einleben in seine neue soziale Umwelt entwicklungs-fördernde Hilfe gewährt wird usw.

In der Unterstufe bilden sich in Ergänzung zu den obligatorischen Tätigkeiten eine Reihe von Tätigkeitsformen heraus, bei denen Anforderungen an eine mehr eigenständige Tätigkeitsregulierung in den Vordergrund treten. Als eine solche neue Tätigkeitsform entsteht in der Unterstufe die gesellschaftlich-politische Tätigkeit. Durch die Pioniergruppe können die Schüler auf kindliche Art und Weise in das Leben der Gesellschaft einbezogen und befähigt werden, es in ihrer eigenen gesellschaftlich-politischen Tätigkeit zunehmend mitzugestalten. Dies verlangt einerseits Ein- und Unterordnung pionierspezifischer Art sowie andererseits Eigenaktivität für die Lösung kollektiver Aufgaben in der Pionierorganisation. Es erhöht sich die gegenseitige Verantwortung bei zunehmender Selbständigkeit in der Gestaltung der Freizeitaktivitäten, im gemeinsamen Lernen sowie in der gegenseitigen Erziehung, was für die Entwicklung selbständigen und verantwortungsbewußten Handelns von großer Bedeutung ist. In der Regel stehen die Kinder der gesellschaftlich-politischen Tätigkeit ebenso wie allen anderen mit dem Schuleintritt verbundenen Tätigkeiten sehr aufgeschlossen, interessiert und engagiert gegenüber, was schon rein äußerlich an der zunächst hohen Wertschätzung der Statussymbole für den Jung-

pionier sichtbar wird. Erfahrungen und Untersuchungen zeigen jedoch, daß diese positive Motivation für die späteren Schuljahre nicht erhalten bleibt, wenn die Schüler ihre mit dem Jungpionierstatus erlangten Rechte ungenügend realisieren können, wenn also z.B. gegen den freiwilligen Charakter der gesellschaftlich-politischen Tätigkeit verstoßen sowie wenig Selbständigkeit gewährt und gefördert wird. Andererseits bedürfen die Kinder gerade für die freiwillige und selbständige Gestaltung dieser Tätigkeiten grundlegender Orientierungen durch die Pädagogen (vgl. K.Franke 1986.)

Wenn diese Seiten der neuen gesellschaftlichen Stellung der Kinder als Schüler und Jungpionier ebenfalls angemessen beachtet werden und nicht nur - wie es oft der Fall ist - die Pflichten überbetont werden, wenn also die Dialaktik von Rechten und Pflichten voll beachtet wird, dann entstehen weitere wichtige Bedingungen für ihre Entwicklung. Auch - oder vielleicht sogar besonders - aus dem Erleben ihrer Rechte, das wird oft unterschätzt, erwachsen den Kindern Kräfte, um den neuen Anforderungen zu genügen. Deshalb sollte den Kindern gegenüber nicht nur hervorgehoben werden, was sie als Schüler und Jungpioniere tun sollen und müssen, sondern zugleich, was sie im Zusammenhang mit den neuen Handlungsmöglichkeiten tun dürfen. Das ist insbesondere für ihre Aktivität als Jungpioniere erforderlich.

Aus der erläuterten neuen gesellschaftlichen Position als Schüler und Jungpionier sowie im Rahmen der ganztägigen Bildung und Erziehung ergibt sich des weiteren zwangsläufig, daß Kinder im frühen Schulalter gegenüber ihrer Vorschulzeit relativ sprunghaft und in steigendem Maße gleichzeitig Mitglieder mehrerer Gruppen und Kollektive sind, nämlich der Familie, der Schulklasse, des Pionier kollektivs, der Hortgruppe, der Interessen- und Arbeitsgemeinschaft usw. Das. gibt den Kindern zwar einerseits die Möglichkeit, ihren sozialen Aktionsradius zu erweitern, mitmenschliche Erfahrungen zu sammeln, ihren geistigen Horizont auszuweiten, stellt aber andererseits auch hohe und steigende Anforderungen an ihre soziale Flexibilität und Kooperationsfähigkeit, die sich erst allmählich unter pädagogischer Leitung herausbilden.

Den Kindern tritt also mit Schulbeginn und im weiteren Verlauf der Unterstufe ein spezifisches System objektiver Anforderungen und Möglich-

keiten entgegen, für deren Bewältigung und Nutzung das am Ende des Vorschulalters erreichte Entwicklungsniveau zwar eine wichtige, jedoch nicht ausreichende Voraussetzung bildet. Von der Art und Weise, wie sich in der kindlichen Tätigkeit Anforderungen einerseits und objektive bzw. subjektive Realisierungsmöglichkeiten andererseits begegnen, wie die hierbei notwendigerweise auftretenden Entwicklungswidersprüche, pädagogisch gelenkt, von den Kindern gelöst werden, davon hängt es ab, welche Richtung und Qualität die Entwicklung annimmt, welche psychischen Neubildungen entstehen und welchen Entwicklungsstand die Kinder als Subjekt ihrer in ein System gesellschaftlicher Zusammenhänge eingebetteten Tätigkeiten und Lebensbeziehungen erreichen. Das soll an zwei Problemen der psychischen Entwicklung im frühen Schulalter sichtbar gemacht werden.

3./ Zur Subjektposition des Kindes im frühen Schulalter

Die Subjektposition der Kinder kommt besonders konzentriert in ihrer Lernmotivation und Lerneinstellung zum Ausdruck.

Gewöhnlich sind die Kinder zu Beginn ihrer Schulzeit für das Lernen sehr positiv motiviert. Das liegt in der Hauptsache darin, daß sie in der Zeit, in der das Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen im Mittelpunkt stehen, die Wirkung und Bedeutung dieser Fortschritte unmittelbar erleben. Dieser Aneignungsprozeß wird von den Schulanfängern gewöhnlich mit Spannung erwartet. Sie haben die Erwachsenen und die älteren Geschwister seit langem um die Möglichkeiten beneidet, mit Hilfe der Schriftzeichen Informationen zu empfangen bzw. zu übermitteln. Durch den Erwerb des Lesens und Schreibens wird die Sprache für die Kinder zunehmend und auf spezifische Weise zum Mittel der symbolischen Repräsentation der Erscheinungen und zum Instrument des Denkens. Die Schriftsprache eröffnet den Kindern zugleich eine neue Art ihrer Beziehungen und einen spezifischen Zugang zur Welt der Objekte, Personen und Ideen. Dadurch wird ihr Aktionsradius innerhalb kurzer Zeit qualitativ und quantitativ enorm erweitert, was ihre Möglichkeiten erhöht, sich als Subjekte ihrer Tätigkeiten zu erleben. Das stimuliert und steigert die Lernfreude und Lernaktivität der Schüler. Bald müssen sie jedoch zunehmend Aufgaben erfüllen (in Orthographie, Grammatik, Geometrie usw.), deren subjektiver Sinn von ihnen

zwangsläufig nicht mehr unmittelbar erfaßt werden kann, sondern deren Bedeutung immer weiter in die Zukunft reicht und immer weniger aktuellen persönlichen Bedürfnissen entspricht. Diese weit in die Zukunft reichende Antizipation ist schon kognitiv, aber erst recht motivational eine hohe Leistung. Die Selbstmotivierung der Schüler durch den unmittelbaren Erfolg der Handlung reicht hier also allein nicht aus, um bei ihnen entsprechende positive Lernmotive und Lerneinstellungen zu entwickeln. Darüber hinaus müssen den Schülern deshalb durch gezielte systematische und variantenreiche Motivierungen sowie durch Auswertungen erreichter Ergebnisse der Sinn, die Bedeutung und die Notwendigkeit der Lernhandlungen und der Lerntätigkeit kontinuierlich bewußt und erlebbar gemacht werden. Die Schüler sind keine passiven Lehrobjekte. Zumindest lassen sie sich diese Rolle schon im frühen Schulalter meist nicht lange gefallen. Sie sind auch als Schüler Subjekt ihrer Lerntätigkeit und Lebensbedingungen, indem sie aktiv werten und auswählen, indem sie selbst entscheiden, zumindest mitentscheiden möchten, wo sie ihre Kräfte mobilisieren und wo nicht.

Das äußert sich u.a. in einer aktiven Suche nach emotionalen Bindungen an spezielle Lebens- und Tätigkeitsbereiche (Sport, Kunst, Literatur, Technik, Natur usw.), was schon in dieser Entwicklungsstufe zu relativ stabilen Interessen führen kann. Solche frühzeitigen Interessenbildungen sind einerseits begrüßenswert und sollten durch Kontinuität im Besuch von Interessengemeinschaften gefördert werden; diese (nicht selten pädagogisch auferlegte) Kontinuität birgt jedoch im frühen Schulalter auch die Gefahr einer vorschnellen Eingrenzung der Aktivität der Kinder und damit der Einengung ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Besonders im frühen Schulalter muß den Kindern noch reichlich Gelegenheit gegeben werden, alle Möglichkeiten voll durchzuprobieren (auch durch Wechsel der Interessengemeinschaft!), um ihre eigenen "Stärken" und "Schwächen" genauer kennenzulernen.

Solche Selbsterkundungsprozesse sind für die Ausprägung der Subjektposition von zentraler Bedeutung. Obgleich die Selbsterkundung bei Kindern im Schulalter (im Unterschied etwa zum Jugendalter) noch nicht oder nur in Ansätzen den Charakter von eigenständigen Tätigkeiten mit dem bewußten Ziel der Selbstanalyse und Selbstbewertung besitzt, sollten ihnen

dennoch bereits in dieser Entwicklungsstufe vielfältige Möglichkeiten gegeben werden, um sich selbst und auch ihre Mitschüler einzuschätzen.

Mit Schulbeginn setzen natürlich vor allem gehäuft und systematisch Kontrollen und Bewertungen durch Pädagogen ein. Dadurch wird im Zusammenhang mit neu entstehenden Bewertungsmustern die Aufmerksamkeit der Kinder verstärkt auf die eigene Person gelenkt. Das hat zur Folge, daß Prozesse der Selbsterkenntnis intensiver verlaufen sowie zu bestimmten Selbstbildern und Einstellungen zu sich selbst führen.

Zunehmende Bedeutung und Differenzierung erfährt besonders das Leistungsselbstbild, denn die Schulkinder sammeln durch die konzentriert einsetzende und sich in ihren Anforderungen ständig ausdehnende Lernfähigkeit vielfältige Erfahrungen hinsichtlich ihrer eigenen psychischen Leistungsmöglichkeiten. Täglich erfahren sie, wie z.B. ihr Gedächtnis funktioniert, wie ihre Fähigkeiten im mündlichen und schriftlichen Ausdruck entwickelt sind, wie leicht oder schwer ihnen die Lösung bestimmter Aufgaben in unterschiedlichen Tätigkeiten fällt, wie ihre Konzentrationsfähigkeit, ihre Willensqualitäten beschaffen sind usw.

Gegenstand des Selbstwerterlebens und Subjekterlebens bildet im frühen Schulalter ferner ein spezifisches Körper selbstbild. Körperkraft und sportliche Leistungsfähigkeit sind häufig wichtige Voraussetzungen für die Anerkennung in der Gruppe und entscheidende Quellen für das Selbstbewußtsein des Kindes.

Wie verschiedene Untersuchungen belegen, übernehmen Kinder im frühen Schulalter vorrangig die oft lediglich auf die schulische Leistung orientierten Bewertungsmuster der Lehrer, Erzieher und Eltern. Dadurch kommt es leider zu einem Defizit an Bewertungskriterien, die an sozialem Verhalten orientiert sind (vgl. J. Wagner 1986.)

Die ersten Schuljahre stellen für die Kinder - insgesamt gesehen - eine wichtige Etappe in der Entwicklung grundlegender Einstellungen zu sich selbst und der Qualitativen Ausprägung ihrer Subjektposition dar. Hier werden wesentliche Grundlagen dafür gelegt, ob und in welchem Maße die Kinder eine generell optimistische Einstellung zu sich selbst, gesunder Selbstvertrauen, Mut zum Risiko im Denken und Handeln entwickeln oder ob eine überwiegend pessimistische Einstellung zu sich selbst, ob ein niedriges Selbstvertrauen, also Angst vor Schwierigkeiten, vor Fehlern,

vor Versagen, sich herauszubilden beginnen und immer mehr festigen. Gewöhnlich gehen pädagogisch-psychologische Überlegungen in der Hauptsache dahin zu prüfen, wie man durch die Gestaltung der Lebensbedingungen und insbesondere der pädagogischen Maßnahmen zur Entwicklung der Kinder beitragen kann. Das ist eine sehr wichtige, aber doch nur eine Seite der Subjekt-Objekt-Dialektik. Wir sollten die andere Seite nicht vernachlässigen und uns im täglichen pädagogischen Geschehen auch folgende Fragen stellen:

- Welchen spezifischem Anteil können Kinder im frühen Schulalter selbst an ihrer eigenen Entwicklung haben?
- Welche Möglichkeiten können Kindern gegeben werden, um Subjekte ihrer Lebensbeziehungen zu sein und als Subjekt ihrer Tätigkeit verändernd auf sich und ihre Umwelt einzuwirken?
- Wie können objektive Bedingungen und individuelle Voraussetzungen geschaffen bzw. genutzt werden, damit die Kinder zum Subjekt ihrer Selbsterkundung und ihrer Selbsterkenntnis werden?

Diese und ähnliche Fragen sind im praktischen Erziehungsprozeß stets zu bedenken, denn jedes Kind vollzieht seine Entwicklung letztlich selbst in seiner eigenen Tätigkeit. Insofern ist auch psychische Entwicklung stets Selbstentwicklung, kann niemand einem anderen dessen Entwicklung abnehmen, sie für ihn ausführen oder vornehmen. Das gilt generell und - wie wir zu kennzeichnen versucht haben - auf spezifische Weise für das Zusammenfassung jüngere Schulalter.

Ausgehend von wichtigen Thesen der marxistischen Psychologie und Pädagogik zur Subjekt-Objekt-Dialektik in der Entwicklung der Persönlichkeit, werden zunächst wesentliche objektive Bedingungen, die für das frühe Schulalter spezifisch sind, in ihrer Bedeutung für die Subjektposition des Kindes dargestellt. Danach stehen vor allem Möglichkeiten und Voraussetzungen, durch die das Kind zum Subjekt seiner Tätigkeit und seiner Entwicklung werden kann, im Mittelpunkt der Analyse.